

## Artículo

Dosier: Participaciones y resistencias de las infancias y juventudes de América Latina

## Espacios lúdicos y territorios para niños y niñas: ludotecas en zonas vulnerables

Espaços lúdicos e territórios para crianças: brinquedotecas em áreas vulneráveis

Play spaces and territories for children: toy libraries in vulnerable areas

**Martín Plascencia González**

Universidad Autónoma de Chiapas, México

**Facundo Corvalán**

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

**José Luis Linaza Iglesias**

Universidad Autónoma de Madrid, España

Recebido em: 24/11/2020

Aceito em: 19/01/2021

### Resumen

Este artículo hace una revisión conceptual sobre el juego en la infancia y discute su función en ludotecas ubicadas en zonas de alta marginación social. El juego se ha asociado a la infancia: niñas y niños dedican mucho tiempo a esa actividad y son protagonistas ahí, y representa un lugar en el que mantienen simultáneamente dos espacios de interacción, uno real y otro ficcional, donde están habilitados a transformar o adaptar la realidad a sus fines en relación a otros. Proveer de un lugar, tiempo, objetos, compañeros y facilitadores de juegos, contribuye a crear espacios alternativos para que la niñez en situación de vulnerabilidad articule dimensiones de salud, derechos y convivencia.

**Palabras clave:** Ludoteca. Infancia. Protagonismo. Zonas vulnerables.

### Resumo

Este artigo faz uma revisão conceitual do jogo na infância e discute seu papel nas brinquedotecas localizadas em áreas de alta marginalização social. O jogo tem estado associado à infância: crianças passam muito tempo nessa atividade e aí são protagonistas, e representa um local em que mantêm simultaneamente dois espaços de interação, um real e outro ficcional, onde são capazes de transformar-se ou adaptar a realidade aos seus propósitos em relação aos outros. Proporcionar lugar, tempo, objetos, companheiros e facilitadores de brincadeiras contribui para a criação de espaços alternativos para crianças em situação de vulnerabilidade articularem dimensões de saúde, direitos e convivência.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca. Infância. Protagonismo. Áreas vulneráveis.

## Abstract

This article makes a conceptual review of the play in childhood and discusses its function in toy libraries located in areas of high social marginalization. The play has been associated with childhood: children spend a lot of time in this activity and are protagonists there, and represents a place in which they simultaneously maintain two spaces of interaction, one real and other fictional, where they are enabled to transform or adapt reality to their purposes in relation to others. Providing a place, time, objects, companions and facilitators of play activity contributes to create alternative spaces for children in vulnerable situations to articulate dimensions of health, rights and coexistence.

**Keywords:** Toy library. Childhood. Protagonism. Vulnerable areas.

## Introducción

Este artículo asume el desafío de describir una serie de experiencias dinámicas y de múltiples variables asociadas al juego en la infancia en un escenario de ludoteca. Constituye una revisión de bibliografía de la materia y de experiencias vinculadas. Se entiende que los dispositivos de juego adquieren especificidades según el contexto geopolítico donde se desarrollan, las condiciones materiales, el momento implicado en la trayectoria específica de la propuesta institucional y, sobre todo, las características únicas de las personas implicadas, entre ellas, las niñas y los niños, quienes deben oficiar de protagonistas si es que de ludotecas infantiles se trata. Es pertinente describir las convergencias y divergencias teóricas que enmarcan los trabajos sobre juego. Este objeto de estudio y de propuestas, es abordado por un sinfín de disciplinas científicas y no científicas. En este recorrido, comenzamos la argumentación de las ventajas ontogenéticas y socioculturales del juego y su transferibilidad a territorios de juego, demarcados por la noción de ludoteca y discutimos su función cuando está anclada en zonas de alta marginación social.

## **Supuestos conceptuales**

El juego, según distintos autores, formaría parte de una condición instintiva y natural adherida a la existencia humana (Flannigan & Dietze, 2017; Huizinga, 2000). Así mismo puede reconocerse en varias especies, sobre todo en mamíferos (Lillard, 2015; 2017). En los humanos, es una constante y podemos precisar que más allá de lo natural en el juego y cualquier actividad vinculada a lo instintivo, la condición humana propone una complejidad destacable. El ser humano está implicado en una cultura que desde los inicios del desarrollo se articula con las propuestas biológicas de la inmadurez del “cachorro”, tal distinción hace de cada acción algo diferente al despliegue de un instinto e integra una divergencia de posibilidades ligadas a las alternativas sociales e históricas. Es decir, en el mundo del juego humano, a semejanza con otros mamíferos, hay actividades que reproducen estrategias de adaptación y participación en un ambiente, pero cabe destacar que, si de humanos se trata, este ambiente está entramado en símbolos, herramientas y valores que se pliegan con una dotación biológica específica del homo sapiens. ¿Todas las infancias juegan?, ¿Todos los juegos tienen los mismos sentidos?, ¿Todos los juegos usando el mismo contenido producen los mismos resultados en el agente jugador?, ¿Es el juego la puesta en escena de un orden natural o es actualizar una propuesta biológica en un espacio social? Si no trascendemos las perspectivas instintivistas, corremos el riesgo de desconocer no solamente las variantes de esta actividad más necesaria que natural, sino también problemáticas frecuentes que se suscitan en el campo de la infancia.

Los reportes sobre actividad lúdica integran generalmente una visión universalista, siendo pertinente reconocer un sentido ontogenético en una propuesta filogenética. La clásica tesis de Huizinga (2000) expone al juego como esencial en el humano, a tal grado de sostener que es una característica definitoria del mismo. Con ese orden de ideas puede decirse, además, que la infancia categórica manifiesta actividad lúdica, por lo que, derivadamente y dada su persistencia histórica, esa consideración hace suponer, de facto, que es un elemento constitutivo para ser niña y ser niño. Por tanto, juego e infancia son dos campos que idealmente estarían interconectados insoslayablemente, inseparables, dicho de otra manera: las niñas y los niños en su definición ontológica son esencialmente lúdicos. Aunque esta característica ha sido observada históricamente desde antaño, de acuerdo a Viejo et al. (2018), fue hasta el siglo XX donde el estudio del juego adquirió importancia como discusión teórica.

Tanto la fenomenología como el existencialismo nos han eximido de las lógicas esencialistas que adjudican una predeterminación figurativa en el desarrollo de todas las personas. En una perspectiva afín, las miradas antropológicas interpretativistas nos han liberado de la idea de una “naturaleza humana”, universal e inexorable. Sería

imprudente e inexacto no reconocer la predisposición de la niñez para el juego, la espontaneidad con la que se sumergen en acciones re-creativas, imaginativas y gozosas - y más cuando la investigación en diversas culturas apunta a una presencia constante. Sería desacertado no ponderar al juego como herramienta idónea para la conquista de estructuras de conocimiento, integrando cualidades placenteras en clave de socialización. Pero no debemos confundir lo necesario con lo natural, lo humano que se implica con la integralidad de los procesos sin objeto natural predeterminado genéticamente, con lo referido a un orden instintivo y mecanicista perteneciente a los animales no humanos, cuya propuesta biológica les marca el sendero evolutivo.

Lo que podemos reconocer es que, en la diversidad de posicionamientos teóricos y metodológicos, la cuestión del juego está vinculada al modo en cómo se conciba a la infancia y esta misma al modo en cómo se entienda la condición humana. Qvortrup (2014), en su revisión del concepto infancia, advierte que es un término confuso. Debemos ser conscientes, tal cual lo comentada Qvortrup (2014, p. 25), que "es difícil ser coherente y ordenado en el uso de los conceptos de 'niño', 'niños' e 'infancia'" Pero una forma de reconocer esa existencia histórica y cultural, es precisamente, reconociéndoles en su sentido ontológico, como agentes. Las relaciones entre lo natural y lo cultural, entre lo individual y lo social, lo innato y lo aprendido, lo inherente y lo histórico, lo lúdico y lo serio... forman parte de las definiciones que podamos asumir en el tema del juego. De estas definiciones dependen las propuestas técnicas que se materializan en todos los lugares en los que se promueva acceder a este derecho humano.

La literatura sobre juego infantil es abundante, donde investigan sus efectos positivos sobre el desarrollo infantil (Yogman et al., 2018). Algunos han estudiado el papel del juego en la ontogenia y la filogenia, y cómo el jugar conlleva efectos positivos posteriores en el desarrollo, permitiendo procesos de adaptación (Pellegrini et al., 2007). Se ha estudiado la actividad lúdica dando lugar a diferentes aristas desde donde puede analizarse. Por ejemplo, Habowski y Conte (2020) exploran el concepto de ocio creativo de Domenico Massi. Los procesos creativos trabajados en situaciones lúdicas pueden ayudar a conocer e interaccionar con el otro: "la manifestación de lo creativo, ya sea un discurso, una cena, un juego de actividades inteligentes, se agradece cuando es posible establecer una vida formativa para las expresiones de la creatividad de los sujetos, produciendo nuestras nuevas prácticas" (Habowski & Conte, 2020, p. 8). El ocio creativo permitiría esa persistencia por el aprender con un modo lúdico. En un sentido lúdico y reflexivo, en sus aspectos de indagación racional y vivencia emocional, Hoyos y Plascencia (2020) comentan el concepto de 'jovialidad crítica', que, utilizado en las artes, integra tanto los límites de la posibilidad realista, como los ficcionales, a fin de

mediante acciones artísticas integrar el carácter lúdico, transformador, desafiante y crítico.

El juego en niñas y niños puede entenderse también como un indicador de desarrollo saludable, según argumentan estudios desde las neurociencias (Nijhof et al., 2018), a la vez que, se han usado situaciones intencionales de juego para la atención de ciertos tipos de enfermedades (Li et al., 2016; Huerga et al., 2016). Por ejemplo, se han hecho trabajo con niñas y niños con síndrome de Down, utilizando juegos tradicionales, donde se encontró mejoría en varias áreas del desarrollo (Sailema et al., 2017). Una característica en el juego es que tiene beneficio tanto si se ejecuta en contextos altamente estructurados (como un videojuego, o un juego de reglas), como si se desarrolla en contextos no estructurados. Houser et al. (2016) encontraron en un estudio que situaciones de juego no estructuradas, que son integradas por niñas y niños en su repertorio de juego libre, tienen beneficios directos y ayudan a fortalecer la actividad física. Como observaron Frank et al. (2018), en niños y niñas en edad preescolar, en sus recreos, tanto los juegos estructurados como los libres surtieron beneficios, y había variaciones por niños de cuál preferían, el juego estructurado o el libre (Frank et al., 2018).

La observancia misma de la consideración de que el niño juega debe ser un aliciente para interesarnos en su propio mundo, en que lo que él es, es más que un receptáculo de direcciones exclusivamente adultas. Por ello, el juego, en esa inherencia, es de acuerdo a Linaza (2013) un derecho – como está previsto en la Convención sobre los derechos de niños y niñas, artículo 3 (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1989) – y una necesidad, como se ha demostrado en varias investigaciones que demuestran que el juego aparece en mamíferos sanos (Pellegrini et al., 2007).

Lillard (2017, p. 425) menciona que la definición de lo que es juego es en cierta forma nebulosa – recordemos que Qvortrup (2014) comenta en un sentido similar respecto al concepto infancia –, porque depende lo que se defina del juego, si su funcionalidad, sus fines, sus procesos o las interacciones que se producen a partir de él. Este punto de vista es secundado por varios autores, entre ellos Viejo et al. (2018), quienes incluso comentan que las fronteras entre ese concepto y otros como exploración, actividad seria y aprendizaje, es delgada. El juego es un elemento de *insoslayabilidad* cuando se habla sobre, con y para las infancias. Monteluisa et al. (2015, p. 49) comentan sobre el juego, cuando presentan resultados de los usos pedagógicos que tienen los juguetes de los indígenas shipibo-konibo, que “no se puede soslayar si se quiere contribuir a desarrollar individuos y sociedades interculturales, justas e inclusivas”. En consideración de los autores, el juego, no obstante, a su presencia y relevancia en la vida humana, particularmente en los procesos de empatía y participación ciudadana, sigue teniendo

un “lugar marginal dentro de la pedagogía” (Monteluisa et al., 2015, p. 63). Y este desdibujamiento, podríamos trazarlo y transferirlo a otras disciplinas que abordan las infancias.

En esa misma línea de relevancia, el juego se observa como “fundamentalmente importante para el aprendizaje de habilidades en el siglo XXI, tales como la resolución de problemas, la colaboración, la creatividad, que requiere habilidades de funcionamiento ejecutivo que son críticas para el éxito adulto” (Yogman et al. 2018, p. 2). El juego, puede considerarse, además, como un coadyuvante en el proceso educativo formal (Miranda, 2002). El juego ha sido utilizado intencionalmente para la mediación de situaciones de desórdenes comportamentales (Tamayo & Restrepo, 2016). El juego no sólo tiene beneficios individuales, para el desarrollo, sino, como apuntan Coelho et al. (2017), sirve en sí mismo como contexto de interacción. Así lo observaron en su estudio con niñas y niños preescolares, que, si tienen juego positivo con otros, suelen ser más aceptados y reciben muestras de amistad recíprocas.

Luego de un breve recorrido, podemos decir que la constitución de la “realidad lúdica” que hoy aparece necesaria y forma parte de numerosas propuestas de abordaje, dependió del desarrollo de investigaciones y enfoques que se precipitan divergente y convergentemente en distintos ejes vinculados:

- *Eje ontológico* que se implica en el desarrollo infantil, sus posibilidades y lógicas. Reconocer las especificidades de las estructuras y organizaciones con las que las funciones humanas adquieren nuevas características en articulación con el plano filogenético. Solo a partir de la consolidación y el reconocimiento del campo de la infancia es que el juego empieza a tomar protagonismo.
- *Eje histórico* que se posiciona sobre la temporalidad de la humanidad y se reconstruye en relación a la presencia y reivindicación de estas personas dotadas de características específicas, que por tanto se actualiza recurrentemente con la integración del pasado en el presente. Se visualiza que históricamente los humanos desde el nacimiento utilizaban herramientas particulares con fines estrictamente lúdicos (juguetes y otros artefactos con fines lúdicos), que las comunidades de antaño diseñaron estrategias de cuidados para garantizar no solamente la supervivencia, sino también la reproducción de un orden social y que la culturización se materializó en instituciones específicas que garantizaron el aprendizaje de habilidades, formas de pensar y de integrarse socialmente (la educación como fenómeno humano trascendental).



- *Eje de Derechos* que hace de la cuestión del juego un compromiso de los adultos ineludible, por ello dicha cuestión tiene que formar parte de las agendas gubernamentales.
- *Eje geopolítico* que pone sobre el mapa de discusión la desorganización del esquema de poder tradicionalmente adultocéntrico y ubica al interés superior del niño en el eje de las estrategias y diseño de políticas y su aplicación efectiva. El rol de los mercados en la “producción de modelos de infancia”, el rol de los estados para garantizar condiciones dignas tanto de supervivencia como de desarrollo ciudadano.

## **Justificación**

Pursi y Lipponen (2018) observaron el juego que los adultos y niños logran mantener, observando un interesante proceso de coparticipación, es decir, hay un proceso de mediación. Esa participación en lógica de intersubjetividad se requiere en cualquier proceso educativo. Si asumimos un espacio-tiempo, construido intencionalmente para la manifestación de la actividad lúdica, como son las ludotecas, entonces, se adopta una posición política a favor de las infancias. Las ludotecas tienen que garantizar el libre flujo de interés social en la comunidad lúdica. Más allá de habilitar el protagonismo infantil, el rol de los adultos es imprescindible para lograr ambientes seguros, andamiar instancias singulares del momento del jugar y participar en el despliegue de la actividad. La estrategia del adulto se consolida según tipos de grupos, cultura lúdica y características de las personas participantes. El protagonismo infantil aparece per sé, por la actividad misma de jugar - sin la autorización adulta. No se desea que los adultos provean de protagonismo a niñas y niños, sino que le reconozcan y favorezcan con ambientes para que ellas y ellos adopten esas posiciones epistemológicas y existenciales. Los niños no siempre ven a los adultos como aliados para facilitar el juego, de hecho, en ocasiones los observan como obstrutores (Glenn et al., 2013) aunque los padres pueden asumir la importancia epistémica del juego en la vida de niñas y niños (Singh y Gupta, 2012).

Según antecedentes sobre el rol de los adultos en las interacciones con niñas y niños mediadas por el juego, y en consonancia con el trabajo que describiremos más adelante, los profesores en las escuelas no tienen una visión uniforme de las funciones del juego dentro y fuera del aula (Leggett & Newman, 2017). La participación de los adultos en el proceso de juego es relevante y lejos de involucrar una ejecución de fórmulas generales, debe comprometerse con una comprensión de las distintas dimensiones que hacen tanto al dispositivo, como a la acción articulada a él, lúdico. Se sabe de la

contribución que los adultos tienen sobre niñas y niños, pero también debe revisarse y admitirse la contribución de los niños y niñas a la cultura adulta, y a la cultura en sí (Bell & Harper, 1977; Corsaro, 1993).

Hay que cuestionar los discursos infundados sobre el juego o meramente de sentido común, como apunta Brougère (2002), retomando las críticas de Sutton-Smith en relación a la sobrevaloración del juego en ámbitos educativos. La metodología con la cual los actores institucionales gestionan la articulación entre lo lúdico y lo educativo, demanda especificación técnica, conceptual y actitudinal en sintonía con los intereses de las niñas y los niños. Esta especificación no implica necesariamente un profesionalismo tecnocrático sino la búsqueda de una coherencia estratégica entre el modo en cómo se trabaja, el modo en cómo se asumen las representaciones de juego y de infancia, y el modo en cómo se disponen actitudinalmente las personas involucradas. Por ello, pensar en que las personas puedan formarse como ludotecarios sin una formación técnica profunda, es una filosofía propia de las ludotecas en zonas vulnerables. Es decir, la consideración de que cualquier persona puede coadyuvar a la facilitación del juego. Esto no implica deshonestidad, desinterés o suponer que la infancia no requiere de personas capacitadas, lo que imbrica es que da la posibilidad de que el voluntariado pueda estar presente en la facilitación del juego. Pensar en los otros como protagonistas y partícipes necesarios, centrarse en los significados que niñas y niños construyen (Macena et al., 2020), en un programa colectivo y atento a la complejidad de los espacios lúdicos.

Qvortrup (2014) comenta que niñas y niños no tienen las mismas capacidades y habilidades adultas, debido a la edad y su proceso de crecimiento, pero tampoco puede considerarse completamente vulnerables e incompetentes, pues una visión así puede crear rutas para marginarles. Esta referencia alude directamente a un debate en torno al adultocentrismo; a esta visión hegemónica de trazar las políticas y en general posicionar la perspectiva adulta como vehículo de las acciones infantiles, sin considerar el propio estatus de necesidades y visión de las infancias. Creemos que la existencia de la infancia - y de los adultos, evidentemente - debe considerarse en copresencia.

El juego infantil se ha considerado por estudiosos de la infancia de las diversas disciplinas del conocimiento como un elemento esencial de la actividad infantil y se ha encontrado en él un lugar donde la infancia puede – y de hecho lo hace - generar y aplicar la agencia, y donde la voluntad de niñas y niños puede ser mejor expresada (Plascencia, 2015). Martha Nussbaum (2007, p. 24), en su clasificación de las capacidades humanas, ubica al juego como una capacidad que tienen los humanos y que debe ser reconocida como tal, es decir, la capacidad de “poder reír, jugar, disfrutar de actividades recreativas”. Las niñas y niños deciden, voluntariamente, jugar. Así, se



adscriben a la internación de los juegos en los términos (reglas) propias de esos juegos; niñas y niños ingresan a un sistema de autorregulación de manera intencional, según ha estudiado Elkonin, estudiante de Vygotsky (Bodrova et al., 2013).

Hay una frase que resuena y que recuerda a Bruner, que dice, en palabras de Brougère (2002, p. 10), “cuando se juega, se hace igualmente otra cosa”. Es decir, pareciera que jugar en sí mismo contiene un beneficio, de la acción, y otro derivativo, del contenido jugado. La perspectiva de la Psicología Cultural considera a la agencia humana una expresión del diálogo entre la dotación biológica y las herramientas disponibles en un entramado de símbolos, pero la voz de las personas, en inevitable tensión intersubjetiva, tiene el protagonismo para comandar las acciones que confeccionan en este caso al juego. En el diálogo con niñas y niños, puede uno rastrear intencionalidades políticas acerca del juego, y los lugares para el juego (McDonnell, 2019). Así mismo se pueden reconocer recursos únicos para lidiar con conflictos y proyectar soluciones. El juego no es un disipador de las problemáticas y conflictos sociopolíticos, ni siquiera personales, sino, un integrador crítico que confecciona, con una complejidad y simpleza sorprendentes, los aspectos reales y ficcionales más variados, en un sitio seguro que es la propia intencionalidad de convivencia superpuesta en el juego. Por ello se ha comentado que jugar es transformar. No se juega para otros, sino con otros (objetos, sujetos).

La integración del juego a los proyectos pedagógicos no puede sostenerse en combinaciones automáticas y efímeras, en la incorporación acrítica y automática de perspectivas novedosas ya que degradan las propuestas y ceden la importancia del enfoque integral a elementos ajenos y artificiales. Si bien el juego tiene sus propiedades de transformación propias por la acción en sí (jugar), no puede suponerse que es una condición de transformación arbitraria y totalista, es decir, que todo lo remedia.

## **Discusión**

Decir que el juego tiene atributos de universalidad es reconocer que no hay cultura humana en donde las infancias no actualicen un modo de juego o que tengan pretensiones de jugar. El juego tiene tendencia adaptativa activa y está intrínsecamente motivado en todas las niñas y niños, pero, también demanda de herramientas físicas y simbólicas. Se considera que hay similitudes estructurales en cuanto al juego de todas las infancias y que las variaciones se dan en cuanto a los contenidos (sobre lo que se juega), y en su sentido teleológico. Sin embargo, Gaskins et al. (2007), observan que esa visión sobre el juego es muy limitada, puesto que los juegos pueden tener amplia variación cultural, no sólo en contenidos, sino también en otros aspectos, por ejemplo, en lo que el juego es para las culturas y la relación que se establece entre juegos infantiles y

los adultos. Por ello, asumen mejor un modelo que acepta el juego como una actividad cultural.

Diversos estudios con varias poblaciones han evidenciado las diferencias culturales en los juegos infantiles, de acuerdo a su pertenencia étnica (DiBianca, 2014, para latinos y euroamericanos). Es decir, los modos de implicación de niñas y niños en la actividad y los modelos de participación de los adultos. Plascencia (2015), propone que hay diversas formas de conceptualizar la actividad lúdica, y se deben considerar en ese análisis tanto los aspectos ontológicos (lo que el juego es) y los aspectos deontológicos (lo que el juego debe ser). Por ello propone una amplia gama de atribuciones conceptuales al juego y su relación con los espacios sociales, que desembocan todas ellas, en una visión transformacionista.

Desde una perspectiva culturalista, el juego es estrictamente una actividad cultural sólo posible por una atmósfera humana de significados históricos (Göncü et al., 2000; 2006). Las culturas establecen los juegos apropiados o inapropiados para sus infancias (Pope, 2000). El juego, por su articulación al mundo sociocultural de donde es ejecutado y recreado, contiene elementos de representación de la vida social de donde se presenta. Fuentes et al. (2020), refieren un estudio cualitativo donde hacen notar la representación en situaciones lúdicas, de conflictos sociopolíticos, particularmente de violencia, que viven niñas y niños mapuches. Es decir, niñas y niños son receptores del impacto de la violencia en las comunidades mapuches, y replican esas situaciones en escenarios lúdicos. Pero, recordemos que ese sentido de réplica podría ser en dos de sus acepciones en idioma español, como repetición, pero también como oposición.

Niñas y niños, debido a la motivación intrínseca, a la actividad intencional y, por tanto, en la adopción de sistemas de regulación propios del juego, ejecutan su agencia y su protagonismo. Es decir, debido a que tienen una participación autoteleológica, persisten bajo su voluntad en el ejercicio de acciones agentivas, coparticipadas en un espacio y tiempo comunes cuando se juega con otros. Al tener el juego un contenido cultural es de esperar que no solamente sea una puerta de acceso al mundo infantil sino al mercado de capitales sociales, culturales y simbólicos de un espacio comunitario.

La ludoteca es un lugar para jugar y donde se juega. Por eso alberga tanto los fines, como los medios en un lugar y tiempo determinado. Aunque existen perspectivas de ludotecas en cuestión de las miradas disciplinares, todas ubican tres elementos que consideramos indispensables: las personas que juegan (humanos en diferentes etapas del desarrollo), medios (juguetes, actividades, espacio físico, símbolos) y una instancia facilitadora, personificada o no. Dichos elementos tienen un funcionamiento en interacción. Tanto el lugar, como los objetos lúdicos (Sousa & Tagarro, 2020), son relevantes en el acompañamiento de niñas y niños en el momento de jugar. Y, de

hecho, esos objetos son artefactos que median tanto la enseñanza como el aprendizaje (Hennig & Kirova, 2012). Con el uso de tecnologías digitales, niñas y niños tienen acceso a otros modos de jugar (Mavoa et al., 2017), pero persisten los mismos tres elementos.

En las ciudades, debido a la configuración de calles, se han vuelto un sitio inseguro para jugar. Sin embargo, en el ámbito rural, el juego en las calles ofrece un buen escenario para la actividad física (Umstattd et al. 2019), y tanto los juegos al aire libre como el uso de materiales con funciones inespecíficas son relevantes para el desarrollo; sobre todo para contrarrestar enfermedades como la obesidad. De acuerdo a Flannigan y Dietze (2017), los materiales que se encuentran en los entornos físicos al aire libre suelen ofrecer muchas oportunidades para su manipulación. Niñas y niños pueden reclamar espacios públicos para jugar, transgrediendo incluso indicaciones adultas a fin de hacerse del espacio para jugar. Así lo observaron en un estudio con niñas y niños de 12 años, en una zona urbana de Malasia (Agha et al., 2019). El uso de los espacios públicos para juego tiene que ver aspectos urbanísticos, arquitectónicos, las adaptaciones y disposiciones de juegos, la presencia de compañeros de juegos, la motivación personal y la facilidad de desplazamiento que puedan tener hacia esos sitios públicos (Veitch et al., 2007).

Los artefactos y objetos lúdicos que se utilizan en una ludoteca, pueden servir, en el mismo sentido que Macena et al. (2020, p. 16) dicen respecto a las películas: "Así, los afectos e interpretaciones que se producen en la mediación con la película están directamente influenciados por el contexto en el que se inserta el sujeto".

Aunque admitimos la existencia universal del juego, y ciertamente consideramos sus contribuciones para la infancia, no debemos olvidar que hay diversos tipos de infancia, y debemos reconocerles ahí en su presencia: "el niño y su descripción cultural no pueden fusionarse tan fácilmente en un concepto" (Mizen & Ofosu-Kusi, 2014, p. 98).

El juego, una vez argumentada su insustituibilidad en la vida infantil, ha sido reconocido por investigaciones en áreas tan diversas como la antropología, sociología, psicología, arquitectura, geografía y biología, y que además está previsto en acuerdos internacionales (Convención sobre los derechos del niño y la niña). Para muchos profesores que trabajan con infantes, el juego se integra como parte de sus recursos pedagógicos (Miranda, 2002).

Diversas actividades lúdicas se pueden desarrollar en una ludoteca, tales como el dibujo, el baile, la lectura, cuentacuentos, dramatizaciones, juegos, cine, teatro y conversaciones. Una puesta en marcha de una ludoteca implica a la y el infante como centro de una intencionalidad política, es decir, ubicarlo como protagonista en un campo que es de su interés. Por tanto, es a la vez contribuir a su capacidad de juego, así como, por las funciones y propiedades del juego, crear escenarios de transformación

social de su entorno. Consideramos que la existencia de niñas y niños en las ludotecas contribuye a poner en juego una interacción sociocultural, que al ser una coparticipación con sentidos teleológicos comunes, voluntarios y de gran motivación interna, activa el sentido de acompañamiento mutuo, de empatía y en general activa la cognición social.

El juego se ha utilizado para la atención de niñas y niños en estado de vulnerabilidad (Martín & Pastor, 2020; Tuñón et al., 2014). El contexto latinoamericano se caracteriza, a la vez que, por su multidiversidad, por las grandes brechas que existen en el ámbito de la justicia social (Macena et al., 2020). El juego se ha usado tanto en su función de herramienta lúdica, como para propiciar el diálogo y la reflexión, con aras de la transformación de sus entornos sociales (Martín & Pastor, 2020); incluso se ha usado al juego como una estrategia de posicionamiento del niño en el centro protagonista, en lo que se ha denominado Aprendizaje basado en el juego (Martín & Pastor, 2020). Ciertamente, a lo que se refiere es al juego estructurado curricularmente, planeado desde una entidad adulta, cuyos propósitos están definidos intencionalmente. Plascencia (2015), refiere que este aspecto es muy utilizado en ambientes educativos formales y es ahí donde se le concede valor en términos de aprendizaje. Sin embargo, el juego se relaciona con aprendizajes más allá de lo escolar y de una intencionalidad prefijada.

En Piura, Perú, a partir de la convergencia de intereses de instituciones regionales, municipales y de fundaciones, se estableció una red de ludotecas, conocida como “Red regional de ludotecas de Piura”. Esta red, en su historia, ha promovido la creación de 40 ludotecas en espacios rurales y urbanos de alta marginación. El funcionamiento de las ludotecas corría a cargo principalmente de voluntarios, quienes se organizaban para la ejecución de actividades. Las ludotecas han funcionado a través del concepto de voluntariado, es decir, desde la participación de personas que se interesan por ser facilitadores de juego y de las actividades que se desarrollan. El que se cuente con personal no remunerado, pero interesado, en estos proyectos de intervención social, produce un apoyo fuerte pues los financiamientos, para la atención de infancias y en particular en la atención de infancias vulneradas o en contextos de vulnerabilidad suelen ser raquíticos o estar ausentes. Las voluntarias y voluntarios no necesariamente son expertos en estrategias didácticas o ludotecarios, pero hacen esfuerzos para contribuir a que las ludotecas sean una realidad, integrándose y motivándolos conforme el proceso avanza. Así narra su experiencia Isabel Rivas, voluntaria en la Ludoteca Pecuario Nuevo Horizonte en el año 2016 (Montilla, 2016):

Al principio un poquito difícil, porque no le entendía de qué se trataba. Pero ahora, como hemos tomado un poquito más de contacto con los niños, y con las chicas que nos han venido a enseñar también, un poco, parece que ya también me estoy adecuando que son mis niños adoptivos, mis

hijos adoptivos (ríe). No, y se divierten muy bien y me da gusto, y porque después en la tarde dicen "¿Va haber juegos?". Y es una alegría que se haya formado esto porque muchos niños no tienen espacio donde jugar.

Las palabras de Isabel manifiestan varios asuntos. Primero, la voluntad de colaborar, aunque no hay conocimiento total de la actividad. Segundo, el acompañamiento formativo que recibió por otras personas, a las que denomina 'chicas', que son estudiantes ya sea de psicología o pedagogía que participaron en la red de ludotecas. Habla del cariño y la motivación que desarrolló ella misma al convivir con niñas y niños, y los efectos que tienen en ellas y ellos, que a partir de que van a la ludoteca, buscan continuar asistiendo; y también, en esa interacción creada con la infancia, se observan los efectos sobre ella. No es una intervención unidireccional, sino, aquella donde los adultos también son fuertemente intervenidos en las interacciones. Y finalmente, habla sobre cómo las ludotecas representan un espacio, para los que no tienen espacio. Es decir, se territorializa un espacio exclusivo para el juego.

Investigar, trabajar y transitar en el campo de la educación, la infancia y el juego, demandan reflexiones continuas, colectivas y complejas. Las disciplinas científicas que toman a estos objetos como eje de indagaciones, de manera criteriosa, recuperan el sentido histórico de las problemáticas y las abordan sin generar fragmentaciones epistemológicas. Preguntarse entonces por el juego, como se ha venido planteando, es cuestionarse por el desarrollo, y abordar el desarrollo humano es preguntarse por el fenómeno educativo. "La realidad educativa infantil" intercambia experiencias y objetivos con "la realidad lúdica infantil", enmarcando estrategias de acción de trabajo que involucra no solamente a las infancias, sino también a las personas que tienen protagonismo en el desarrollo.

En la línea argumentativa que marca la importancia de articular educación, juego e infancias, podemos decir que los estudios sobre infancia tienen antecedentes de larga data y que los primeros abordajes de la misma están vinculados a esfuerzos desde el campo de la educación (Delval, 1994). Es imperioso conocer a *quién* se educa, reconocer los cambios que se presentan en las concepciones de quienes tienen protagonismo en el contexto del desarrollo para comprender las actividades que transcurren en la vida cotidiana de niñas y niños (Linaza, 2002). Sin embargo, hay una perspectiva metodológica hegemónica, que incluye una forma de pensar y actuar con la cuestión del desarrollo y educación, que tiende a diseñar objetos de trabajos con criterios particulares. Rápidamente podemos describirla como mecanicista, individualista, simplificadora y disyuntiva. Las cuestiones educativas se depositan solamente en las operaciones del sujeto del aprendizaje, la psicología del niño o niña se entiende en la medida de que aprenda o no y se abandona el trabajo sobre comunidades educativas para considerar solamente el programa de "enseñaje". A través de este prisma, las

cualidades de las problemáticas y de las lógicas de las actividades que forman parte del campo infantil, cobran ciertas características y pierden otras.

El trabajo en las escuelas no puede disociarse del trabajo en las ludotecas, las niñas y los niños recorren los espacios y se encuentran no solamente con la materialidad de prácticas y sitios físicos, sino también con atmósferas de sentidos y significados. Los análisis de las concepciones de las y los docentes oscilan entre posturas divergentes, para sostener este argumento teórico, bien vale a continuación exponer como ejemplo resultados parciales de encuestas realizadas a 726 docentes de Perú en el año 2020 en el marco de una formación para ludotecarios. Los análisis ilustran algunas maneras de cómo se entiende a la infancia, las teorías que acompañan su comprensión y a la relación con el juego. En esta ocasión solamente vamos a hacer hincapié sobre los puntos del análisis que se vinculan a lo medular de este artículo.

De las y los docentes encuestados, 94.6% manifiestan que la infancia actual presenta mayores desafíos para el trabajo áulico. Entre los temas vinculados mencionados con mayor frecuencia se encuentran agresividad, la falta de límites, el llamado “bullying” y otras formas de violencia, como las problemáticas reconocidas de mayor frecuencia. De hecho, 95.6 % consideran que en los últimos años han aumentado las problemáticas infantiles. Así mismo, 87.2 % consideran que solo a veces cuenta con el apoyo de las familias para trabajar con las problemáticas infantiles y 60.6% no disponen de información sobre Leyes relacionadas con la infancia. Sobre el uso del juego, 76.4% dicen que continuamente lo usan en su práctica profesional docente (para que aprendan mejor). El ejercicio del juego, del carácter lúdico en la escuela, no debe limitarse al recreo, sino, hacer, del aula una ludoteca.

Creemos que el desarrollo transcurre atravesado por culturas de distintos órdenes, entramados de discursos y prácticas que sostienen representaciones y organizan acciones. De tal manera que, para comprender los dispositivos de ludotecas, no podemos dejar de preguntarnos por las personas que participan del desarrollo y la educación, en sus prácticas y concepciones. Sabemos que el clima simbólico de las instituciones educativas acompaña el diseño de las trayectorias educativas y estas mismas conforman las posibilidades de la infancia que participa o no en espacios de juego.

## **Conclusión**

Según la revisión conceptual que se ha expuesto y la hipótesis que mantenemos es que el juego es una condición necesaria para la infancia. Lo es porque los humanos



requieren de un prolongado periodo de infancia para el desarrollo de varias funciones biológicas y culturales, y en dicho periodo el juego adquiere un lugar especial para el aprendizaje de herramientas e interacción con pares y adultos para construcción y negociación de significados (Bruner, 1972). Dado el sentido inherente de la actividad lúdica en el humano, actividad culturalmente variable, los que jueguen deben ser todos, pero que jueguen los niños y las niñas es impostergable. La sociedad misma tiene que jugar en el sentido de construir espacios de intercambio y resolución de conflictos. El compromiso de las y los adultos tiene que plasmarse en definiciones políticas, educativas, arquitectónicas, socioambientales y sanitarias, que se involucren con las condiciones de las infancias, entendidas en su pluralidad y posibilidades. Por ello, las ludotecas operacionalizan esas intenciones y ejecutan las intencionalidades previstas en las legislaciones, en la teoría, en las convenciones y en creencias de sentido común, de que el juego es un elemento transformador y alentador de infancias en contextos de vulnerabilidad. Porque el fin de la ludoteca está puesto en la actividad lúdica y creada como un sitio para jugar acompañados.

### Referencias

- Agha, S. S., Thambiah, S., & Chakraborty, K. (2019). Children's agency in accessing for spaces of play in an urban high-rise community in Malaysia. *Children's Geographies*, 17(6), 691-704. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1574335>
- Bell, R. Q. y Harper, L. V. (1977). *Child effects on adults*. EUA: Lawrence Earlbaun Assiciates.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play* 6(1), 11-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016167.pdf>
- Brougère, G. (2002). Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, 8(14), 5-20. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i14.2985>
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708. <https://doi.org/10.1037/h0033144>
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879>
- Corsaro, W. A. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, 1(2), 64-74. <https://doi.org/10.1177/090756829300100202>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.

- DiBianca, A. (2014). To play or not to play: Diverse motives for Latino and EuroAmerican parent-child play in a children's museum. *Infant and Child Development* 23, 605–621. <https://doi.org/10.1002/icd.1867>
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal Of Childhood Studies*, 42(4), 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Frank, M. L., Flynn, A., Farnell, G. S., & Barkley, J. E. (2018). The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess, *Journal of Exercise Science & Fitness*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2018.03.001>
- Fuentes, J. A., Linfati, F. S., Opazo, M. A., Rodríguez, V. P., & Reyes, V. E. (2020). Impacto de la violencia política en el juego de niños y niñas mapuche de una comunidad de la región de la Araucanía. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 20(1), 73–82. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/51355/61341>
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü, & S. Gaskins (Eds.). *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 179-202). Psychology Press.
- Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J.C. (2013). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Göncü, A., Jain, J., & Tuermer, U. (2006) Children's play as cultural interpretation. In A. Göncü, & S. Gaskins (Eds.). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives* (155–178). Lawrence Erlbaum Associates.
- Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321-329.
- Habowski, A.C., & Conte, E. (2020). O ócio criativo e suas perspectivas na educação. *Linhas Críticas*, 26, 7-17. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24711>
- Hennig, K., & Kirova, A. (2012). The role of cultural artefacts in play as tools to mediate learning in an intercultural preschool programme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 226-241. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.226>
- Houser, N. E., Roach, L., Stone, M. R., Turner, J., & Kirk, S. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781–799. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2016.4.781>
- Hoyos, P., & Plascencia, M. (2020). De la producción de narrativas. Una apelación por el arte de la conversación. En P. Hoyos, M. Plascencia & T. Gallardo (Coords.), *Mil y un cuerpos. Activaciones y activismos desde las artes escénicas* (pp. 96-123). Universidad Autónoma de Chiapas.

- Huerga, R. S., Lade, J., & Mueller, F. F. (2016). Designing Play to Support Hospitalized Children. In: *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, Austin, Texas, USA. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968106>
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Leggett, N., & Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24–32. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.03>
- Li, W. H. C., Chung, J. O. K., Ho, K. Y., & Kwok, B. M. C. (2016). Play interventions to reduce anxiety and negative emotions in hospitalized children. *BMC Pediatrics*, 16, 36–44. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0570-5>
- Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 826–834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>
- Lillard, A.S. (2015). The development of play. In L.S. Liben, & U. Mueller. *Handbook Of Child Psychology and Developmental Science: Volume 2: Cognitive processes* (pp. 425–468). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy211>
- Linaza, J. L. (2002). Cambios en la concepción de la educación. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6, 105–114. [http://afduam.es/wp-content/uploads/pdf/6/6900232-105\\_114.pdf](http://afduam.es/wp-content/uploads/pdf/6/6900232-105_114.pdf)
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103–117. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65107>
- Macena, M. S., Menezes, L. D. F., De Oliveira, F. J. C., & Barros, L. M. (2020). “O Menino e o Mundo”: significados de escolares acerca das desigualdades sociais. *Linhas Críticas*, 26, 1–20. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32148>
- Martín, L., & Pastor, E. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Revista Prisma Social*, 30, 88–114. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3753>
- Mavoa, J., Carter, M., & Gibbs, M. (2017). Children and Minecraft: A survey of children's digital play. *New Media & Society*, 20(9), 3283–3303. <https://doi.org/10.1177/1461444817745320>
- McDonnell, S. (2019). Nonsense and possibility: ambiguity, rupture and reproduction in children's play/ful narratives. *Children's Geographies*, 17(3), 251–265. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1492701>
- Miranda, S. de. (2002). No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, 8(14), 21–34. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i14.2989>
- Mizen, P., & Ofosu-Kusi, Y. (2014). Agência como vulnerabilidade: explicando a ida das crianças para as ruas de Acra. *Linhas Críticas*, 20(41), 81–101. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4259>

- Monteluisa, G., Valera, V., Frisancho, S., Frech, H., & Delgado, E. (2015). *Non Tsinitibo: juegos del pueblo shipibo-konibo y su uso pedagógico*. *Educación* 24(47), 49-68. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14241/14860>
- Montilla, A. (2016, noviembre 28). *Ludotecas Piura 2016* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iz886yhw59Q&t=9s>
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. J. M., van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuis, M. A., van de Putte, E. M., Hillegers, M. H. J., van der Brug, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R., C. M. E., van der Ent, C. K. Vanderschuren, L. J. M. J., & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: the importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 421-429. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>
- Nussbaum, M. (2007). Human rights and human capabilities. *Harvard Human Rights Journal*, 20, 21-24. <http://wtf.tw/ref/nussbaum.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (ONU, 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Publicaciones de Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niños y niñas*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669274>
- Pope, C. (2000). Children's play in crosscultural perspective: A new look at the six cultures study. *Cross-Cultural Research*, 34(4), 318-338. <https://doi.org/10.1177/106939710003400402>
- Pursi, A., & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 21- 37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.001>
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades de crianças e infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>
- Sailema, A. A., Sailema, M., Amores, P. R., Navas, L. E. Mallqui, V. A., & Romero, E. (2017). Juegos tradicionales como estimulador motriz en niños con Síndrome de Down. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2) 1-11. <http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v36n2/ibi01217.pdf>
- Singh, A., & Gupta, D. (2012). Contexts of childhood and play: Exploring parental perceptions. *Childhood*, 19(2), 235-250. <https://doi.org/10.1177/0907568211413941>
- Sousa, R., & Tagarro, M. (2020). A importância do uso de materiais lúdicos e jogos na educação de infância. Edição Temática: Ciências Sociais e Humanas. *Revista da UI\_IPSantarém*, 8(2), 129-143. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v8.i2.20671>

- Tamayo, A., & Restrepo, J.A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136006/index.html>
- Tuñón, I., Laiño, F., & Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social. *Educación Física y Ciencia*, 16(1).  
<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a04>
- Umstattd, M. E., Bridges, C. N., Prochnow, T., McClendon, M. E., Arnold, K. T., Wilkins, E., Benavidez, G., Williams, T. D., Abildso, C. G., & Pollack, K. M. (2019). Come together, play, be active: Physical activity engagement of school-age children at Play Streets in four diverse rural communities in the U.S. *Preventive Medicine*, 129, 105869.  
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105869>
- Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2007). Children's perceptions of the use of public open spaces for active free-play. *Children's Geographies*, 5(4), 409-422.  
<https://doi.org/10.1080/14733280701631874>
- Viejo, C., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2018). Children's play and development. In C. A. Huertas-Abril, & M. E. Gómez-Parra (Eds.). *Early Childhood Education from an Intercultural and Bilingual Perspective* (pp. 131-146). IGI Global.  
<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5167-6.ch009>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

## Biografía

### Martín Plascencia González

Doctorado en Desarrollo, Aprendizaje y Educación, por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2015). Profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del grupo de investigación Infancia y juventud en contextos de diversidad y de la Red Latinoamericana de Investigación y reflexión con niñas, niños y jóvenes.

Email: [martin.plascencia@unach.mx](mailto:martin.plascencia@unach.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9882-9954>

### Facundo Corvalán

Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (2019). Profesor de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Coordinador del Grupo de Estudio "Concepciones de infancia en docentes". En el ámbito del Centro de Investigaciones Interdisciplinario de Política, Territorio y Sociedad. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER.

Email: [facundocorvalan83@gmail.com](mailto:facundocorvalan83@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8284-7277>

### **José Luis Linaza Iglesias**

Doctorado en Psicología por la Universidad de Oxford (1981), Catedrático emérito de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social, sus investigaciones han sido principalmente sobre juego infantil.

Email: [jose Luis.linaza@uam.es](mailto:jose Luis.linaza@uam.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0158-5894>



Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.